

## 幼児教育の質を探求する

—「子ども暮らし」を中心とした実践から—

鈴木 静 学校法人東山学園 認定こども園Kids Play Park 坂戸あずま幼稚園  
首藤 敏元 埼玉大学教育学部乳幼児教育講座

キーワード：幼児教育、過程の質、実践研究、参与観察、認定こども園

### 1. 背景と目的

近年、幼児期の教育の重要性が国際的視座で議論されている。OECDにおいては、定例外の教育の委員会にて2つの特別委員会が立ち上がり、うち一つが「幼児教育」であるという（文部科学省, 2008）。また、OECD（2015）は報告書であるStarting Strong IVにおいて、「子ども達の幸せ（well-being）のためになる環境と経験のあらゆる特徴を包括するもの。」というLitjens（2013）の考え方を取り入れ保育の質を捉えている。更に、教育の経済的な効果ということを考えても、教育経済学者であるJ・ヘックマンらによる研究にて「幼児期のスキル形成はその後の人的資本形成の基礎を作る。学びはさらなる学びへとつながる。幼児期への投資は重要である。」（Heckman & Masterov, 2007）と論じられ（秋田・箕輪・高櫻, 2007）、乳幼児において教育的な投資をしておくことは長期間に健やかな心身の育ちを保証することを明らかにしている（文部科学省, 2008）。

提言を出したOECDは、保育の質を「方向性の質」「構造の質」「過程の質」「操作性の質」「成果としての質」の5点で捉える観点を提出している（OECD, 2006）。しかし、現段階での「保育の質向上」に関する議論や研究は可視化しやすい「構造の質」が主で、目に見えない複雑な要素が多い「過程の質」については議論に至っていないのが現状である。なぜならば、「幼児教育は見えない教育方法と呼ばれる」（バーンステイン, 1975/1985）という言葉にあるように、乳児から幼児を育てていく就学までの長期的な保育の営みは、子どもの発達の個人差に応じて、暮らしと遊びによる総合的な活動を通した方法を中核にしているため、教育目的や過程、評価が実践者以外には可視化されにくい特徴を持っているからだと考えられる（秋田・箕輪・高櫻, 2007）。また、教育の現場にいと、一言に「保育の質」といってもあまりに漠然としており想像しづらい。そして、「質」＝「評価」「測定」を目的とした研究が多く、どうしても「良い保育」「悪い保育」という「結果」ばかりに注目し、本来あるべき実践の「主観」や「成り立ち」といった「実践過程」を味わうことからかけ離れているように思われる。

可視化され、一般化できることが理論的にとらわれがちだが、柔軟で多様性ある教育の現場には秋田らが指摘しているように、可視化できないことが沢山ある。佐伯（2016）は、実践者は意味を探る探求者であり、そこで見つけ出した意味こそ理論であると述べている。また、サン＝テクジュペリ『星の王子様』の「大切なものは目に見えないんだよ」という一文を引用し、「理論」とは、よく「見る」時に自然にわき起こってくる「わかる」（納得する）を生み出すシステム＝潜在であると述べている。そしてそれは、「かかわり」の「中」で二人称的に見ることで生まれるとしてい

る（佐伯，2016）。つまり、目で見える数値だけが理論ではなく、あらゆる物事が持つ意味を視ようと探求する行為そのものも理論となりうるということだと考えられる。ともすれば、可視化することが難しい実践過程も、保育の質において、「Theory in Action（実践の中の理論）」として理論的省察の対象になりうる。そこで本研究は、まだ研究が進んでいない「過程」に注目する。

バースティンが述べるように、幼児教育は「見えない教育方法」である。よって、「保育・教育の質」をどのように測定し、評価し、指標をつくるのかを議論する事はとても難しい。特に、保育・教育の質における「過程」は可視化が難しいとされている。なぜならば、「過程」はその活動の工程、つまり、その子どもが得た経験の積み重ねによって形成されているからだ。子ども一人一人の発達の個人差が激しい幼児期において個別テストで教育の成果を測ることはとても難しく、一定の測定方法・評価内容・評価指標を設定し可視化することは困難であるのが現状だと捉えることができる。

幼児教育は教科教育を基軸とした学校教育とは違い、子ども達の日々の暮らしの中で展開される総合的な営みを主体として行われている。よって本研究では、実際の子どもの暮らしを観察・考察することで、可視化が困難な「過程」をどう検討していくべきか、その方策を探ることにする。また、可視化が困難な「過程の質」をどう評価していくべきか、本研究において検討し提案する。

## 2. 研究方法

研究対象園である認定こども園Kids Play Parkは、坂戸あずま幼稚園とラパン保育園を有する幼稚園型認定こども園である。研究当時の在籍数は、0～2歳・28名、3～5歳児・279名、入園前未就園児クラス（親支援事業）・23名の計330名。クラス数は、保育園が3クラス、幼稚園が11クラス、親支援事業としての入園前未就園児教室が1クラス。そして幼稚園には、1号認定と2号認定が混合で在籍していた。

本研究における研究観察方法は、研究者によるビデオ撮影や参与観察とし、対象教師とのインタビューや日々の保育ノート、他教師・職員・保護者・子ども達とのインタビューを研究資料や考察材料として使用した。

## 3. 結果と考察

### 3-1 春の遠足での出来事より

#### (1) 活動内容

本記録は、2016年5月27日（金）に坂戸あずま幼稚園の春の遠足において年長児の活動を撮影したものだ。園では数年前より、身体図鑑、てんとう虫図鑑、四季の図鑑などその時のプロジェクト活動に合わせて図鑑作りをしてきた。またその一つとして毎年、年長児は春の遠足にて、動物園の動物図鑑をクラス毎に制作している。開始当初は、学年で書式などが決まっていた活動だったが、現在は、横並びの活動から各クラスが独立した「独自」の活動へと変化し、クラスごとに調べ方や図鑑の書式が違っている。ただし「図鑑作り」という目的が同じ為、調べる内容はほぼ同じで、決まったエリアにいる各動物の、目、鼻、口、しっぽ、うんちなどを調べたりする。グループ活動を中心とし、観察する係、絵を描く係、筆記用具を持つ係、地図を持つ係など、かなり細かく役割分担が決まっている。

基本的に活動中教師は、はじめに活動に必要なものを各係に配布し、修了時間や提出方法などを伝えた後は子ども達の観察を行う。特に注目すべきは、教師は必要以上の声がけを行わないところだ。そつと絵を覗き込んだり、子ども達からの質問に答えたりするのみで、記録の際に何か困っていそうな状況でも、よほどのことが無い限り子どもに声をかけず見守る。よって、本活動中は、子ども達の声と動物達の鳴き声が響き、ほとんど大人の声が聴こえてこないのが特徴的である。

## (2) エピソード

図鑑作りのために観察カードを記入しているNくんと、それを見守るAちゃんとIちゃん。記入項目は、「どうぶつの名前」「調べたところ」「調べた部位の絵」「気付いたこと」の4項目だ。全員が観察と記入を終了しないと自由行動ができないルールの中、このグループはNくんが最後の一人となっていた。最初の3項目はすぐに記入できたNくんだが、最後の「気づいたこと」に差し掛かった途端、「し」と記入してから首をかしげ手が止まってしまった。

表1 「春の遠足におけるNくんのエピソード」

他のグループの子： Nくんのグループまだあ？	
ほっぺを鉛筆でペタペタと叩きながら、一向に書かないNくん。Aちゃんが「こうやって書けばいいんだよ」と言わんばかりに、書き終わった自分の観察カードをNくんの観察カードに重ね見せている。それをNくんは、「うん……うん……」と頷きながら見ている。	
Nくん： 「ま」があ……	
自分が書いた「し」を鉛筆で指しながら	
Nくん： 「し」「ま」……	Aちゃん： ママの「ま」だよ！
Aちゃんからヒントをもらい「ま」を書くNくん。そして書いた「し」と「ま」を鉛筆で指しながら……	
Nくん： 「し」「ま」「し」「ま」……あああ…… 「し」「ま」「し」「ま」……あああ……  Nくん： 「し」「ま」「し」「ま」…… 「しましま」ってなんだか書けないんだよね……。「しましま」ってなんだか書けないんだよ……。	Aちゃん： 先生待ってるよ……。
Nくんの観察カードに書かれた「しま」を指差しながら……	

Nくん： 書けないんだよ！	Aちゃん： 「ち（し）」「ま」「ち（し）」 「ま」でいいんだよ。  Aちゃん： えっ!?
カメラをちらっと見ながら、また鉛筆をほっぺにペタッとつけながら悩むNくん。	
	Aちゃん： 簡単じゃん！「ち（し）まち（し）ま」って!!
再度Nくんの観察カードに書かれた「しま」を指差しながら……	
Nくん： 「し」「ま」「し」「ま」……	Aちゃん： これを「ち（し）」「ま」「ち（し）」 「ま」って書けばいいんだよ。  Aちゃん： Hちゃん！ ちょっと来て!!
同じグループのHちゃんを呼ぶAちゃん。	
	Aちゃん： 座って、こっち。
Aちゃんの反対側、Nくんを互いに挟むように座るよう指示するAちゃん。	
	Aちゃん： Nに教えて欲しいの。
AちゃんがNくんの鉛筆を取り	
Nくん： うん……	Aちゃん： ち（し）まち（し）まって書きたいの？
Aちゃんが「し」をNくんが書いた「しま」の次を書く Iちゃん： なぞるやつでいいんだよ!! Nくんに鉛筆を返し、Nくんに書いた文字を鉛筆で指させながら	
Nくん： 「ま」が書けないんだよ。	Aちゃん： ち（し）まち（し）ま。 ち（し）まち（し）まって書けばいいの。  Aちゃん： それならHちゃんに聞いて！
Nくんは、自分の観察カードを手を持つ。しかし、Hちゃんへ質問する素ぶりは見せない。そして、さっと観察カードを見えないように自分のお腹につけHちゃんに背を向けた状態に座り直してしまう。そして、Hちゃんは立ち上がりその場を離れる。すると……	

Nくん： しましま……しましま……「ま」が ……	Aちゃん： ち(し)まち(し)ま
再度、Nくんが書いた「しまし」を指差しながら……	
Nくん： 「ま」？	Aちゃん： ち(し)まち(し)ま  Aちゃん： うん
すると、すつと「ま」を書いた。そして、カードの向きを互いが見やすい向きに変えて、Aちゃんに確認するように……	
Nくん： し・ま・し・ま？ こう??	
すかさず、戻ってきたHちゃんが……	
	Hちゃん： 書き順がなあ……
Hちゃんの指摘で再度確認をするNくん	
Nくん： し・ま・し・ま	Aちゃん： これでいいの！  Hちゃん： 「ま」の書き順がなあ……
再度確認をするNくん	
Nくん： し・ま・し・ま ううう～ん。もう 終わり。	

### (3) 考察

#### ① 印象と疑問

今回の撮影で、一番苦労したのが「黙って観ている」ことだった。観察対象となったグループ活動も、教師である私が一言「『しましま』は、その『しま』をもう一回書けばいいの。これとおんなじです。」と言ってしまえば、あっという間に終了しただろう。実際、そんな衝動に駆られた。しかし、我慢に我慢を重ねて撮影をした結果、このような場面と出会うことが出来た。そして、「黙って観ている」ことで、子ども達が自由に時間や空間(環境)を利用し活動できることの大切さを感じた。なぜならば、そこでこそ様々な人・もの・環境との相互関係の中で子ども自らが「納得」し、何かしらの「意味」を自然と獲得していると感じたからだ。

また、本活動を観察している間とても気になった点が1つある。1つは、「しましま」がなかなか書けなかったN君が、諦めずに最後まで書くことに挑戦し続けたこと。2つ目は、「しましま」の最後の「ま」に悪戦苦闘していたN君だが、何故か突然「ま」かあ……と「ま」を書いて終了している。なぜそんなにも突然「納得」できたのか、または、本当に「納得」出来ているのだ

ろうか、ということだ。

何度か繰り返し映像を観たが、未だにこの2つだけ分からない。N君は、観察画も担当していたが、きちんとしましまのワオキツネザルの尾を描いている。「しましま」の意味はどうやら分かっているらしい。しかし、文字となると書けない。更に不可思議なのが「しま」が書けているのになぜ、同じ「しま」を続けて書くことが出来ないのか、何度観ても分からない。こればかりは、本人に聞いてみるしかないところだが、考察をしている時点で、既に彼の中では過去の活動であり、真意を聞くことは難しい。よって、本考察においてこの疑問点への答えは出ないままである。

## ② Nくんの真意を読み取る考察

第一考察後、見失っていた点に気が付いた。それは、「活動目的」である。本事例を考察する上で、N君が「しましま」が書けないことに注目をしてしまったが、もう一度活動の目的に戻ってみる。目的は「動物図鑑を作ること」である。字を書くこと、書けることが目的ではない。その先の「図鑑」を作ることが最大目標である。ここを読み間違えたままでは、本活動の十分な考察はできない。

また、本事例と出会った際、私自身が何に興味を持ち見たかったのか振り返った時、私はNさんとIちゃんの関係と、NくんがどうしてHちゃんに背を向けてしまったのか、HちゃんはなぜNくんを手伝わなかったのかといった彼らの人間関係を考察したかったはずだった。

よって、本考察において、再度検討し直す部分が出てきた。については、「字を書くこと・書けること」ではなく、N君の真意や状況、他の園児との関わりや入園当初からの様子等も考慮しながら再度考察をしていく。

N君は、3歳児保育から園に在籍している。そして、彼には小学校2年生になる姉がいる。姉のWちゃんに通っている頃から彼をみてきた園長によると、入園当初より言葉の発音に少々難があった（障害は見受けられない）。また、性格もおっとりタイプ。常に両親からは、姉と比較され、姉からは「なんでこれくらいできないの？」などと下に見られてきた。そんな環境下で蓄積されてきたN君のコンプレックスは計り知れない。そして、このコンプレックスの影響か、「できない」ということに過剰反応を示す。そして、頑になる場面が多くみられ、母親も「頑固でねえ～」とよく話しているようだ。しかし、そこが出来るまで投げ出さないという、N君の長所でもある。それは、本ビデオ記録にて、最後「しましま」が書けるまで粘り続けた様子が物語っている。

そんなN君にとって「しましま」を書くこと、特に彼にとって難しい「ま」を書くことは大変な作業だった。つまり、あの「しましまっていうじがわからないんだよなあ……」の言葉を発しているあの場面の彼の脳内は、大パニックを起こしていたのだ。だから、どんなにAちゃんが「ち（し）まち（し）まってかけばいいんだよ」と指差して何度教えても、全く頭に入らない。ビデオ撮影中もその後も、N君が「しましま」の言葉自体を理解し納得することに目が行ってしまったが、実はそんなこと彼は考えていない。N君にとって、あの時の問題は単純に「しましま」を早く書くことだったのだ。

このコンプレックスについて、実はこのビデオの中に記録が残されている。それは、折角Aちゃんが「Hちゃんここにすわって、Nに『ち（し）まち（し）ま』おしえて」と言い、Hちゃんが隣に座ったのに、N君は直ぐ彼女に背を向け目も合わせていない。また、「しましま」が書けた時、Hちゃんはずっと「かきじゅんがちがうんだよなあ……」とつぶやき、それを聞いたN君は言われる度に「しましま」と文字を指差しながら確認しているところからも、Nくんの「できない」ということへのコンプレックスや不安が伝わってくる。

Hちゃんは、おっとり我が道を行くタイプだが、文字がとてよく書け、表現がうまい。しかし、

Aちゃんは、言葉が幼く、発見カードをみても絵・文字共に拙さが目立つ。ただし、N君が悪戦苦闘している「しましま」は分かっている。「できない」ということに大きなコンプレックスを持っているN君が、できる子にはどうせ馬鹿にされる可能性があると思えば、当然自分より言葉が幼く、絵が描けないAちゃんに助けを求めるだろう。間違っても、「できる」Hちゃんには頼らない。実際に、N君はすぐにHちゃんに背を向け会話もない二人の様子や、Hちゃんが立ち去った途端に「ま」が書いていることから、「なるほど」と頷ける。そして、本活動の目的は「図鑑を作る」であるから、Nくんにとって最重要課題はみんなを待たせている状況で早く描き終えることであり、書き終わり図鑑を作ることができる段階までいったことで完了だということが推測される。

以上、一連の考察を踏まえた5分のビデオを数回観ただけでここまでの内容は絶対に分からない、無理があるということを感じた。なぜなら、その現場にいてN君らと関係のある私でさえわからなかったからだ。では、どうすれば本考察のように少しでもその活動や子どもを「知る」「わかる」には具体的に何が必要なのだろうか。それには2つのポイントがあると思う。まず1つは、第一考察後に述べたように、その活動の「目的」をきちんと理解し、見失わないことだ。なぜならば、目的を見失うということはその時点で観察者の主観のみで考察されてしまい、その活動自体が歪められてしまうからだ。

2つ目は、熟考を行う為に「語り合うこと」だ。第2考察に入るまでの約一ヶ月という期間中に、N君をはじめ観察対象となったグループの子ども達について多くの教師達と話しをした。その内容は、「しましま」についてを皮切りに、日々の彼らの様子、昨年の様子、彼ら以外の子ども達や保護者についてと幅広いものだった。そしてこの観察をきっかけに、彼らとよく会話をするようになった。おそらく、もし、初見考察の時点で「分かった」つもりになっていたら、彼らや彼らを取り巻く環境や人々といった「暮らし」について知ろうとしなかっただろう。また、他の教師達と語り合う事も無かっただろう。そう考えると「分からない」「みえない」からといって目を背けるのではなく、自身の記録をもとに「検証」を行うための「熟考」の期間が必要であると思う。

### 3-2 預かり保育内「子ども先生の日」から

#### (1) 活動内容

##### 【子ども先生の日】

春・夏の長期休暇（幼稚園）に、2号認定の年長児が、「子ども先生」として保育所の子ども達と過ごす。

##### 【子ども先生の役割】

9:30～15:00まで一緒に保育所で過ごす。「先生」なので、自身の遊びなど自分中心ではなく、そこにいる小さな子どもの為に行動する。また、保育所に勤務する保育士の先生のお手伝いをする。

##### 【具体的な活動】

一緒に遊ぶ・本の読みきかせ・食事の世話・着替えの補佐・散歩の補助・昼寝のトントンなど。

##### 【活動のねらい】

1. 実践から、役割の意味を理解する
2. 役に立っている喜びを感じる
3. 相手のことを考え、やさしく行動しようとする
4. 相手に伝える言葉を考える

## 5. 信頼される喜びを経験する

### (2) エピソード

2歳児は、手をつないで0-1歳児は避難車で公園へ散歩に出かけた。公園に着くと、殆どの子どもが滑り台に行く。子ども先生達は、「順番だよ」と口々に注意を呼びかける。また、転んだ子へ走りよって抱き起こす。「先生！ 血でてなあーい！」と大声で伝え、手をつないで草花を見てまわる。このように、それぞれがそれぞれの時間を楽しんでいた。

その中で、Rちゃんに砂をかけられてHちゃんが泣き出した。慌ててT君が止めに入る。T君も砂をかけられ、いくら「ダメ」と言っても止めてくれない。するとT君が、Rちゃんの腕を持って止めさせ「ダメでしょ！」と語気を荒げる。びっくりしたRちゃんは泣き出した。そして、T君も走り寄って来る教師を見て泣き出した。すると、その教師はこう語りかける。「ほら、お兄さん先生に怒られた。お砂を投げたらいけないでしょう。泣いたってダメ。ごめんなさいのことをしたのはRちゃんなんですからね。」T君はじっとそのやり取りを聞いていた。Rちゃんが「ごめんね」をすると、「いいよ」とまた一緒に遊び出した。

### (3) 考察

本考察にて注目したいのが、「子ども暮らし」である。そこで、この「子ども暮らし」に焦点を絞り、子どもの視点と保育者と子どもの視点に分け、2つの考察を行った。

#### ① 異年齢間での学び合い

勿論、幼稚園でも異年齢間での交流や学び合いはできる。しかし、幼稚園型の認定こども園には、もっと日々の「暮らし」に密接に関係している0-2歳児という歳の離れた子どもと関わる機会があり、この交流は自然と流れる子ども達の時間の中で、互いの経験と思考を行き来する「相互成長」の場となっている。

Hちゃんに砂をかけるRちゃんを注意するTくん。このやりとりのポイントは、Tくんにとってこの出来事は、実は日々の幼稚園生活や家庭生活内などで経験したことがある出来事であることだ。倉橋惣三(2008)は、「子どもの心もちに触れよ」と我々大人(保育者)に向けて論じているが、本事例のTくんは誰よりもRちゃんの「心もち」に触れることができていた。なぜなら、砂を投げたRちゃんを厳しく叱るTくんだったが、「ごめんね」というRちゃんを「いいよ」と言って受け入れすぐに次の遊びへと気持ちを切り替えられている。大人だったら、「本当に分かってるの？」や「なんでこんなことするの！」と、しつこく叱ってしまいそうだが、T君はすつと「納得した」様子で、Rちゃんとの遊びを継続し、楽しんでいた。これは、T君が大人以上に砂を投げて遊んでしまったRちゃんの気持ちを理解することも、そして許すこともできているからだと推測される。つまり、幼稚園や家庭で学んだことを保育園の小さなお友達との関係の中で「再思考」という「実践」をしているのだ。

砂をかけるRちゃんを注意し、やめさせようとするTくん。過去に彼がRちゃんと同じことをした際に、誰かに「ダメ！」とやって腕を掴まれた経験から、今回Rちゃんの腕を掴んだのかもしれない。もしくは、誰かがそうやって注意されているのを見ていたのかもしれない。逆に、TくんもHちゃんのように砂をかけられて嫌な思い出があったのかもしれない。どんな体験や経験が彼の中にあっただのかはわからないが、彼が過去に考え・体験したことを想起・思考し実践することで、さらに深い「経験」や「学び」として積み重ねているということは明らかだ。そして、この「経験の

積み重ね」によって、子ども達の「暮らし」は成り立ち日々変化し続けているのだ。彼らのこの一連のやりとり（過程）は、改めて「大人（保育者）＝子どもを教育する（教える）もの」という考えの愚かさ、傲慢さを痛感した瞬間であった。

## ② 保育者の子どもとの距離感―「見えるもの」と「見えないもの」―

Rちゃんの泣き声を聞いた先生が走ってくる姿を見て泣き出したTくん。

「小さい子を泣かしちゃった。先生に怒られちゃう……」「ああ……どうしよう……でもダメなのはダメだし……」といった、怒られることへの「恐怖感」や、RちゃんやTくん自身が行った行為との折り合いがつかない「もどかしさ」といった心情が推測される。

そして、ここで注目したいのは、この駆け寄ってきた保育者が「Tくんは一切声がけをしていない」ことだ。保育者の「ほら、お兄さん先生に怒られた！ お砂を投げたらいけないでしょ。泣いたってダメ。ごめんなさいのことはしたのRちゃんなんですからね。」という言葉は、Rちゃんに向けられていて、直接Tくんに向けられた言葉ではなかった。そして、Rちゃんと先生のやり取りをじっと見つめているT君。この時、T君は何を想い、感じていたのだろうか。

さて、この場面には2つの「表現」がある。1つが、「保育者からRちゃんへの言葉」の「目に見える表現」。2つ目が、「Rちゃんへの言葉を聞いたTくんが感じた思い」という「目に見えない表現」だ。目に見える表現は先に述べた「異年齢の学び」にもある他者から受けた経験によって獲得されるものだ。そして、「目に見えない表現」には、保育者と子どもとの「ちょうどいい距離感」があり、この距離に子どものみが展開できる「子ども暮らし」を見ることができると考えられる。

直接自分に投げかけられていない語りの中で、Tくんはどんな気持ちだったのだろうか。これは、私たちにはわからないTくんだけの「思い」だ。しかし、目の前で起きている納得できない事象に対して「ちょうどいい距離感」の中に「子どもが自ら考え納得する時間」があることがわかる。これは、その後よくある「儀式的」「形式的」な「ごめんね」「いいよ」ではなく、T君が「ごめんね」というRちゃんを「いいよ」と受け入れすぐに一緒に次の遊びをしている姿から読み取ることができると考えられる。この「自ら考え納得する時間」によって得られた彼らの「思い」や「納得した何か」も、先に述べた「経験の積み重ね」と同じく、子ども達の「暮らし」の成り立ちであると考えられる。

### 3-3 「子ども暮らし」

本事例のように、普通に公園で遊んでいる中にも「暮らし」がある。また、幼稚園と保育園という年齢、保育環境に違いがあっても子ども達が作る時間や「暮らし」は同じで、その暮らしの中には互いの経験を再試行し実践する中での「相互成長」という「学び」があった。

実は、この「子ども暮らし」は、先に考察した「しましま」を書く事例にも表れている。

Nくん「し」と「ま」の字を教えようと、「し」を書いた際にIちゃんが「なぞるのでいいんだよ！」と言う場面がある。正直、何のことなのか、なぜ「なぞる」ように書く必要があるのかわからない。では、よくわからないからといって知識や法則に当てはめればいいのか。それとも「多分、なぞる練習を通して教えたかったからじゃないか」と不確かな推測のみで断定していいのだろうか。先に論じた津守の「子どもの世界」を理解するポイントにあったように、多様性ある子どもの世界の全てを理解することは不可能であるのだから、ここで、知ろうと心と頭を動かしてみた。そして、この活動のベースとなる日々の経験の積み重ねを見直す為に、この件についてこのグループの担任教師に後日質問してみた。すると、エピソードに記した通り、これはクラスにいる障害児との文字指導でのやり取りを子ども達が見ており、彼らが自ら自然に取り入れ作り出した文

字を教え合う時のある種の「子ども達の方法・ルール」であるらしいことが判明した。実際に文字を指導している担任教師の実践から、「相手のために」「教える」には何が必要で、その「相手」が「わかる」「納得する」為にどのような方法があるのかといった「文字を習得する為」の目的やねらいを子どもなりに試行錯誤した結果が推測される。そして、ここに「子ども暮らし」を見つけることができる。

つまり「子ども暮らし」とは、子ども達が日々の暮らしの中で、子ども同士だけでなく、保育者（教師）や保護者をはじめ、彼らを取り巻く全ての人・もの・環境・経験との相互関係（作用）の影響を受けながら、確立していく「暮らし」そのものである。

よって、本実践事例考察をもとに「子ども暮らし」という言葉を以下の通り定義する。すなわち、「子ども暮らし」とは正に、子どもが子ども時代を生きるその「時」であり、日々営まれている、生きていく上での「生活」そのものである。よって、その「生活」全てを「子ども暮らし」と捉える。

#### 4. 教育実践における観察方法と研究のあり方

本実践事例の考察を通して、実践者である教師や子どもに関係する人たちと並走して語りを聞く手法に有効性を感じる。しかし、このような観察方法におけるデメリットとして2点推測される。1点目が、定型的な方法が確立していない為分析結果が観察者個人の能力や性格に依拠する点。2点目が、一般化が困難で観察者本人の主観の入った不的確な観察や恣意的な推論の介入する余地が大きい点である。

そこで、これらの解決策となるのが実践者の歩幅・スピードに合わせて彼らの「本音」を「聴く」こと、つまり「並走」という形である。観察が主になる研究や考察において2つ目で指摘される観察者本人の主観の入った不覚的な観察や恣意的な推論への懸念は大いにある。しかし、研究目的や研究者・観察者自身の経験がある中で「主観」を捨てることは難しい。だとしたら、研究者・観察者が彼らの主観や推論をもとに考察したものを実践者との語りの中で「検証」する作業をし、彼らの活動への真意にズレを生じさせないよう最大限の配慮を行う必要がある。そこで、互いに最低限の距離を保ちつつ、共に走る「並走」というスタイルが重要だと考える。そして、その実践が区切りを迎えた際に改めて、研究者・観察者が聴き感じたものが果たして実践者の「真意」に沿ったものなのか確認するための「対話」「語り」というフィードバックが必要である。なぜならば、津守が述べているように、「分からないこと」「知らないこと」は、直接確かめることで「わかったつもり」のねじ曲げられた考察を回避することができる。つまり、このような方法は、「観察者本人の主観の入った不覚的な観察」や「恣意的な推論」を回避できると考えられる。

よって参加を意味する「参与」という言葉ではなく、あくまで「並走」という距離を保って共に進む意味を持つ言葉で観察方法を表現し、目に見えない複雑な要素が多い「過程の質」を観察するための有効な方法と考える。

#### 5. 結論

可視化が難しいとされる「過程の質」を評価するには、一人ひとりの子どもの主体的経験から検討していく必要がある。なぜならば、地域の特性や施設が置かれている環境といったバックグ

ラウンドが多様で異なるからだ。つまり、「過程の質」とは、外部から見て一様に善し悪しを判断できる性質を持たないのである。したがって、子どもがそこで活動にどれだけ夢中に取り組んでいるか、また情緒的に安定して過ごせているかといった、目の前にいる子どもの心の豊かさやありのままの姿を保育の質として各自が自己評価することにとどめることが必要である。

また、その方法として程よい距離感を保った「並走」という観察方法が有効であると評価できる。ただし、自己評価だけではただの「自己満足」に終わってしまう可能性が高い。そこで、実践の記録とともにこの自己評価を他の実践者や研究者との「対話」によって編み直す「再編成」を行い、アップグレードするまでを評価対象とすべきだと考える。なぜならば、「編み直し」の過程こそ「学び」であり「成長」の一部であるからだ。本研究における実践事例の子ども達のように、自身の過去の経験を他者と交わることで、見つめ直し、新たな経験へと再構築していく。そうすることで確かな学びへと更新していくことこそ、豊かな学びの成長「過程」であると私は考える。よって、「並走」の観察方法による考察や自己評価、実践記録をもとにした対話からの再編成までを「過程」の評価・検討対象とする必要性を提案する。

#### 引用文献

- 秋田喜代美・箕輪潤子・高櫻綾子 (2007), 保育の質研究の展望と課題, 東京大学大学院教育学研究科紀要, 第47巻, 285-305.
- 秋田喜代美 (2009), 「国際的に高まる『保育の質』への関心—長期的な横断研究の成果を背景に—」, 『BERD』(ベネッセ教育総合研究所), 第16号, 13-17.
- 秋田喜代美 (2012), 保育の質とは何か, 日本発達心理学会編, 無藤隆・長崎勤責任編集, 「発達科学ハンドブック6—発達と支援」, 新曜社.
- Bernstin, B. (1975), 萩原元昭編 (1985), 「教育伝達の社会学: 開かれた学校とは」, 明治図書
- イラム・シラージ, デニス・キングストン, エドワード・メルウィッシュ著 (2015), 秋田喜代美・淀川裕美訳 (2016), 「保育プロセスの質評価スケール 乳幼児期の『ともに考え、考え続けること』と『情緒的な安定・安心』を捕らえるために」, 明石書店.
- 岩立志津夫・諏訪きぬ・土方弘・金田利子・木下孝司・斎藤政子 (1997), 保育者の評価に基づく保育の質尺度, 保育学研究, 第35巻, 第2号, 52-59.
- Heckman, J. J. & Masterov, D. V. (2007), The Productivity Argument for Investing in Young Children. *NBER Worknig Paper*, No. 13016.
- 土方弘子 (1997), 三歳未満児の「保育の質」に関する一考察—1歳児クラスの遊びの継続を通して大垣女子短期大学研究紀要, 第38号, 27-35.
- 倉橋惣三 (2008), 『倉橋惣三文庫④ 育ての心 (下)』, フレーベル館.
- Litjens, I. (2013), *Literature Review on Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care (ECEC)*, OECD Publishing, Paris.
- 文部科学省 (2008), 今後の幼児教育の振興方策に関する研究会 (第2回) 議事録.
- OECD (2006), *Starting Strong II, Early Childhood Education and Care*, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2012), *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2015), *Starting Strong IV, Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care*, OECD Publishing, Paris.
- 佐伯胖 (2016), 保育における専門的熟達とは—ドナルド・ショーンの「省察的実践」の再考, 子どもと保育総合研究所主催 子どもと保育実践研究会冬期セミナー 保育新時代の創造Part IIの講演資料より (2016, 1, 10)

鈴木政敏 (2014), 幼児教育・保育をめぐる国際的動向—OECDの視点から見た質の向上と保育政策—「教育学研究」, 第81巻, 第4号, 460-472.

(2018年3月29日提出)

(2018年4月5日受理)

# Exploring the quality of Early Childhood Education from practical experiences centred on ‘Child Life’

**SUZUKI, Shizuka**

Certified Children Centre Kids Play Park, Sakado Azuma Kindergarten

**SHUTO, Toshimoto**

Department of Early Childhood Education and Care, Faculty of Education, Saitama University

## Abstract

Recently, more attention is being paid to improving the quality of Early Childhood Education (ECE) from an international viewpoint. The challenge, however, is the difficulty in quantifying what ‘progress’ in ECE means. Measuring children’s progress in ECE is difficult because they are influenced both by their experiences in school and their daily life experiences. Further, there are significant differences in individual children’s development. However, assessment is important in ECE to ensure that programs are meeting the needs of children. This study examined how to measure the ‘quality of progress’ in ECE using participant observation of two activities on a spring picnic of a Certified Children Centre and the interactions between nursery children and kindergarten children. The results show that it is necessary to define the quality of nursery education in terms of the emotional richness and true nature of individual children, while limiting assessment on ‘quality of progress’ to a self-assessment by teachers. Quality assessment is best achieved through a ‘parallel-run’ observation method, while maintaining a reasonable distance from the children. There is a strong possibility, however, that the self-assessment will end up in complacency. Therefore, I suggest that self-assessments should be paired with conversations with other practitioners and researchers about the results of their ‘parallel-run’ observations and self-assessments.

**Key Words:** early childhood education, the quality of progress, practical study, participant observation, certified children centre